

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica X (2016)

ISSN 2084-5456

DOI 10.24917/20845456.10.13

Michał Zatorski

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej, Kraków, Polska

Edukacja geograficzna z elementami edukacji antydyskryminacyjnej w szkole waldorfskiej

Streszczenie

W trakcie podstawowej szkolnej edukacji geograficznej uczniowie nie mają świadomości, że nabyte wiadomości i umiejętności są niezbędne do właściwej percepcji i obserwacji zjawisk społecznych oraz przyrodniczych. W pedagogice waldorfskiej geografia traktowana jest jako jeden z dwóch najważniejszych przedmiotów szkolnych, które wyznaczają drogę poznawania przez uczniów otaczającej ich rzeczywistości. Realizowane w tej szkole elementy edukacji antydyskryminacyjnej czynią z geografii naukę pojednania pomiędzy narodami, w myśl słów prof. Stanisława Pawłowskiego: „Jedna jest Ziemia i jeden człowiek na niej” (Pawłowski, 1939: 1). Wdrażanie elementów edukacji antydyskryminacyjnej do realizowanych treści geograficznych w szkołach publicznych, pozwoliłoby na wzmocnienie praktycznej i wychowawczej roli geografii. Byłaby to również odpowiedź na systemowe rozwiązanie braku edukacji antydyskryminacyjnej w polskich szkołach.

Geographic education with elements of anti-discrimination education in the waldorf school

Abstract

During the primary school geographical education students are not aware that the acquired knowledge and skills are those necessary for the proper perception and observation of social and natural phenomena. In waldorf pedagogy geography is regarded as one of the two most important school subjects that mark the path of learning by the students of the reality surrounding them. Realized in this school elements of the anti-discrimination education it would make geography – a school subject reconciliation between nations, because, as used to say Professor Stanisław Pawłowski “One is the Earth and the person on it” (Pawłowski, 1939: 1). Implementation of antidiscrimination education components to implemented geographic content in public schools, will strengthen practical and educational role of geography. It would also be a response to a systemic solution to the lack of anti-discrimination education in Polish schools.

Słowa kluczowe: edukacja antydyskryminacyjna; edukacja geograficzna; etniczność; mniejszości narodowe i etniczne; tożsamość

Key words: geographical education; antidiscrimination education; identity; ethnicity; national and ethnical minorities

Sugerowana cytacja / Suggested citation: Zatorski, M. (2016). Edukacja geograficzna z elementami edukacji antydyskryminacyjnej w szkole waldorfskiej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica*. DOI 10.24917/20845456.10.13

Wprowadzenie

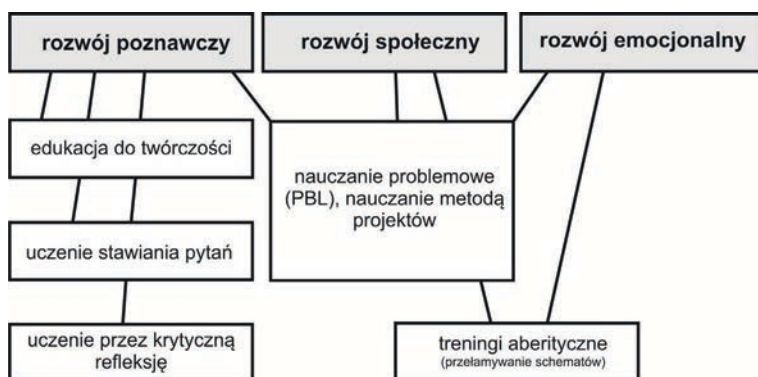
W 1907 roku Wacław Nałkowski stwierdził, że geografia to dziedzina, która pozwala myśleć naukowo, czuć estetycznie oraz działać praktycznie. Jednak modna tendencja do wąskiego, specjalistycznego opisu rzeczywistości spowodowała, że zapomniano o nadrzędnej roli geografii w budowaniu spójnych struktur wiedzy o świecie (Wilczyński, 1996, 2003, 2011). Poprzez tworzenie nowych przedmiotów szkolnych, których domeną jest holizm i interdyscyplinarność, współczesna geografia straciła na znaczeniu jako przedmiot syntetycznie prezentujący otaczającą nas rzeczywistość (Zatorski, 2014), a w wielu szkołach stała się synonimem statycznej wiedzy faktograficznej. Jej zapamiętywanie w sytuacji powszechnego dostępu do informacji, zaczęto postrzegać jako zbędny i niepotrzebny obowiązek. Ponadto obniżenie rangi geografii w grupie przedmiotów przyrodniczych powoduje zmarginalizowanie dziedziny (Groenwald i in., 2008), która powinna stać się niemal niezbędna dla każdego, bez względu na wykształcenie i wykonywany zawód.

W pedagogice waldorfskiej geografia traktowana jest jako jeden z dwóch najważniejszych przedmiotów szkolnych, które wyznaczają drogę poznawania przez uczniów otaczającej ich rzeczywistości. Historia wprowadza uczniów w chronologię rozwoju ludzkości, a dzięki korelacji międzyprzedmiotowej z językiem polskim oraz przedmiotami artystycznymi możliwe jest pełne przeżywanie każdej z epok historycznych. Rolą geografii jest z kolei rozwijanie świadomości przestrzennej poprzez stopniowe poszerzanie wiedzy na temat otaczającego nas świata, zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, zajęć terenowych, jak i podczas organizowanych przez szkołę wycieczek. W realizowanym programie nauczania z geografii niezbędna jest również korelacja międzyprzedmiotowa – nawiązanie do tematów m.in. z historii (wielkie odkrycia geograficzne), języka polskiego (opis, opowiadanie, reportaż, esej), matematyki (matematyczne metody analizy danych geograficznych), fizyki, chemii i biologii (zjawiska przyrodnicze z zakresu tych dyscyplin naukowych), a także edukacji antydyskryminacyjnej, której dotychczas brakowało w polskich szkołach.

Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna

Teoria kształcenia wielostronnego podkreśla komplementarność kształcenia (przyswajania, odkrywania, przeżywania i działania). Z punktu widzenia pedagogiki waldorfskiej najbardziej wartościowe jest uczenie się przez odkrywanie (strategia problemowa), uczenie się przez przeżywanie (strategia emocjonalna) i uczenie się przez działanie (strategia operacyjna). Droga uczenia się przez odkrywanie wymaga od uczniów rozwiązywania zadań i problemów dydaktycznych, które wymagają samodzielności, aktywności oraz myślenia produktywnego. We współczesnej szkole obserwuje się natomiast swoisty „konsumpcjonizm” nastawiony przede wszystkim

na osiągnięcie sukcesu poprzez ocenę lub wynik egzaminu. Związane z motywacją zewnętrzną sprzężenie zwrotne motywuje jedynie do zdobywania kolejnych nagród, a nie twórczego i kreatywnego myślenia. W podejściu progresywistycznym to motywy wewnętrzne pobudzają uczniów do nauki. Takiemu podejściu sprzyjają szkoły waldorskie, w których uczenie następuje poprzez: rozwiązywanie problemów, współpracę, nacisk na samokontrolę i samorzeczną twórczość uczniów. W tego typu szkołach aktywność uczniów jest największą wartością, a nauczyciele starają się wzmocnić ich rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny poprzez: edukację do twórczości, uczenie stawiania pytań, uczenie przez krytyczną refleksję, nauczanie problemowe i treningi aberityczne (przełamywanie schematów) (ryc. 1). Prekursorem i założycielem pierwszej szkoły waldorskiej był niemiecki filozof Rudolf Steiner. W Polsce natomiast twórcą oryginalnego systemu pracy z dziećmi, opartego na teoriach progresywizmu pedagogicznego Johna Dewey (partnerstwo, samorządowe procedury i instytucje oraz pobudzanie samowychowania) był Janusz Korczak (wł. Henryk Goldszmit).



Ryc. 1. Ogólne kierunki rozwijania zdolności w pedagogice waldorskiej (pobudzanie motywacji wewnętrznej)

Źródło: Czaja-Chudyba, 2005

Progresywizm pedagogiczny a nauczanie geografii w szkole waldorskiej

Progresywistyczne podejście w nauczaniu musi uwzględniać zainteresowania uczniów oraz ich osobowość. Szkoła powinna być zatem miejscem swobodnej pracy twórczej, sprzyjającej odkrywaniu i przeżywaniu przez uczniów tego, co nowe oraz nieznane. W pedagogice waldorskiej uczenie się przez odkrywanie, przeżywanie i działanie ma dominujące znaczenie. Nauczyciel z kolei jest koordynatorem spontanicznej aktywności uczniów oraz stara się przygotować do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. W nauczaniu geografii jest to możliwe poprzez: zwrócenie uwagi na jej interdyscyplinarność; łączenie w sobie treści nauk społecznych, ekonomicznych i przyrodniczych; możliwość syntetycznego, analitycznego i problemowego przekazywania treści z zakresu nauk geograficznych; możliwość rozwoju intelektualnego przez bezpośrednie obserwacje terenowe; zwrócenie uwagi na praktyczne zastosowanie geografii. Progresywistyczne podejście ułatwia uświadomić uczniom,

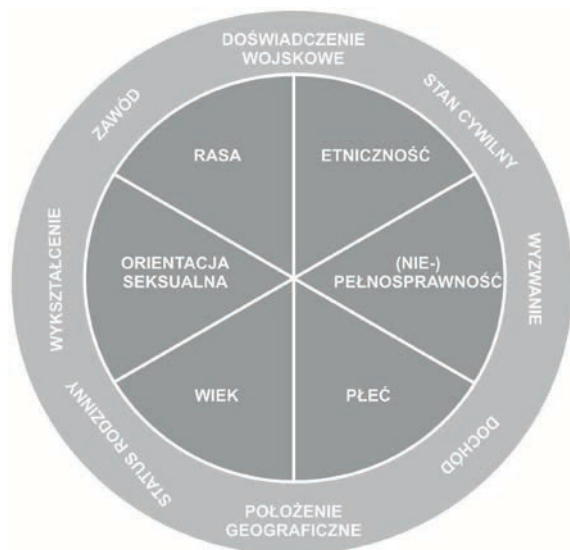
że wiadomości i umiejętności geograficzne są niezbędne do właściwej korelacji zjawisk przestrzennych wpływających m.in. na środowisko przyrodnicze, rozwój społeczno-gospodarczy, kulturę, konflikty etniczne, preferencje wyborcze czy skutki klęsk żywiołowych.

Należy wykorzystywać jako atut specyficzny dualizm geografii i nauk geograficznych, bo przecież „geograf analityk przygotowuje grunt i materiał, a geograf syntetyk tworzy w nauce” (Pawłowski, 1938: 58) (Zatorski, 2014). Niestety w dobie szybkiego postępu naukowego i specjalizacji geografia coraz częściej postrzegana jest jedynie jako zbiór nauk lub narzędzie do przestrzennego prezentowania zjawisk (Babicz, 1965; Jakubowski, 1996; Maik, 2012). Program nauczania geografii w szkołach waldorfskich uwzględnia stopniowe poszerzanie horyzontu poznawczego uczniów już od klasy czwartej szkoły podstawowej (w ramach lekcji przyrody). Układ nauczanych treści i dobór metod aktywizujących na lekcjach przyrody oraz geografii w tych szkołach podkreśla elementarne znaczenie geografii i nauk geograficznych dla zrozumienia różnorodności panującej na Ziemi (najbliższa okolica i region, środowisko przyrodnicze i regiony Polski, środowisko przyrodnicze Europy i zróżnicowania środowiska przyrodniczego na Ziemi, Nowy Świat, środowisko geograficzne Polski i krajów Europy Środkowo-Wschodniej, regiony i kultury Europy, regiony i kultury Azji, regiony i kultury Afryki, zagadnienia problemowe z zakresu geografii fizycznej, zagadnienia problemowe z zakresu geografii społeczno-ekonomicznej, nauki geograficzne i ich przedmiot badań). Realizowane tematy nawiązują do lekcji historii, wiedzy o społeczeństwie, fizyki, chemii, biologii, matematyki, a nawet rysunku. Ponadto zajęcia terenowe, pozalekcyjne oraz wycieczki szkolne są dopasowane do zagadnień realizowanych na lekcjach geografii. Istotne znaczenie ma też aktualność treści geograficznych, geopolitycznych i realizacja pewnych aspektów przyrodniczych w sposób problemowy np. problematyka zagospodarowania przestrzennego w kontekście geozagrożeń lub urban sprawl. To pozwala uświadomić uczniów o zastosowaniu w praktyce treści geograficznych. Osobnym tematem realizowanym od szóstej klasy szkoły podstawowej jest również szeroka problematyka dyskryminacji i edukacji antydyskryminacyjnej (problematyka dyskryminacji w klasie szóstej szkoły podstawowej, różnorodność kulturowa w klasie drugiej gimnazjum, edukacja antydyskryminacyjna i problematyka mniejszości w klasie pierwszej liceum).

Problematyka dyskryminacji

Problem dyskryminacji dotyczy w największym uproszczeniu akceptacji różnorodności. Każda odmienność może być elementem wyróżniającym jednostkę, a następnie motywem do dyskryminacji. Jednak brak akceptacji tej różnorodności (brak tolerancji) jest problemem społecznym związanym zarówno z mniejszościami, jak i grupami dominującymi. Aspekt relacji społecznych między osobami, które uważają siebie za zasadniczo odmienne od członków innych grup, określa się mianem tożsamości społecznej (Cieślukowska, 2010). To właśnie na niej bazuje tożsamość grup mniejszościowych, a ich odmienność określa się także jako etniczność. Kluczowe we właściwym zrozumieniu problematyki dyskryminacji mają zatem pojęcia tożsamość i etniczność.

Termin tożsamość odnosi się do poczucia przynależności do danej grupy, podziału pewnych cech, pod względem których jest się podobnym do innych. Każda osoba może posiadać kilka tożsamości i jednocześnie należeć do kilku grup, z którymi się identyfikuje bądź jest identyfikowana (Cieślukowska, 2010). Wielowymiarowość tożsamości można rozpatrywać w kategoriach cech pierwotnych i wtórnych, które schematycznie obrazuje pryzmat koła różnorodności (ryc. 2). Tożsamość pierwotna to przynależności, z którymi się rodzimy, bądź które nabywamy we wczesnym dzieciństwie. Utrzymują się one przez całe życie oraz są trudne do kontrolowania i zmiany samodzielnie przez osobę, którą wyróżniają. Tożsamość wtórna natomiast, to przynależności nabywane przez jednostkę w trakcie jej życia, które podlegają zmianie, są bardziej kontrolowane i najczęściej zależne od indywidualnego wyboru jednostki (Cieślukowska, 2010). Warto przy tym zwrócić uwagę na przeciwstawne cechy tożsamości pierwotnej i wtórnej tzn. zmienność – stałość, wrodzoność – nabywalność (ryc. 2). Wyróżnia się również tożsamość osobistą i grupową, która w zależności od uwarunkowań kulturowych może być inaczej postrzegana (np. niezależność w kulturze Europy Zachodniej, współzależność w kulturze Azji Wschodniej).



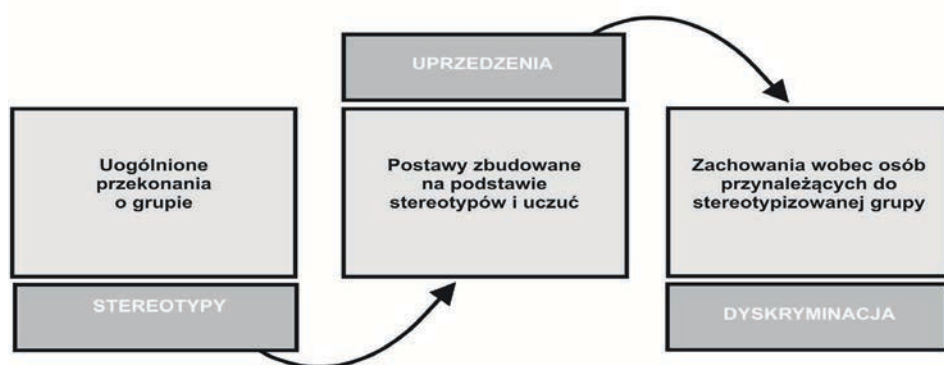
Ryc. 2. Schemat przedstawiający cechy związane z tożsamością pierwotną (w wewnętrznym kręgu koła) i tożsamością wtórną (w zewnętrznym kręgu koła)

Źródło: Cieślukowska, 2010

Termin etniczność z kolei pochodzi od słowa *ethnos*, wywodzącego się z greckiego *ethnikos*. Dopiero na przełomie XIX i XX w. termin ten zaczął odnosić się do cech rasowych, a sformułowanie grupa etniczna pojawiło się w latach 60. XX wieku i od tej pory było powszechnie używane w literaturze, przede wszystkim antropologicznej (Eriksen, 2013). W dyskursie politycznym problem stanowiło właściwe

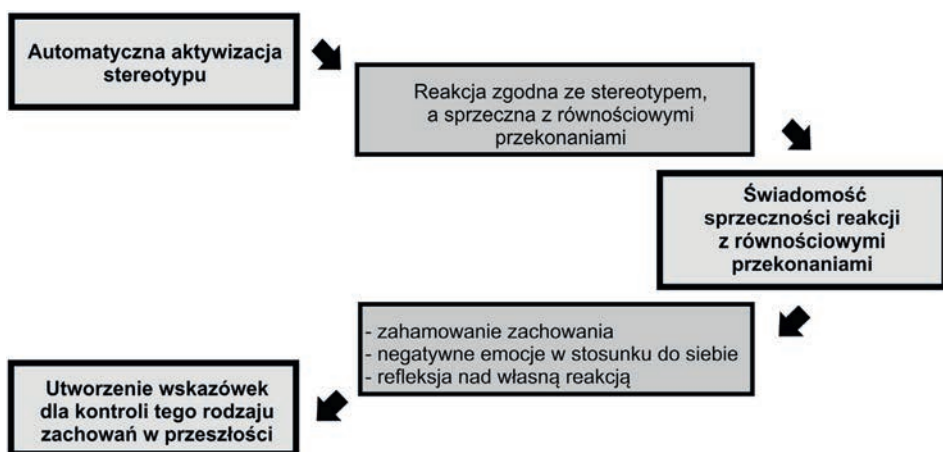
zdefiniowanie pojęć takich jak etniczność, grupa etniczna i *ethnos*, które stosowane były często zamiennie (Żelazny, 2004; Fenton, 2013). Obecnie prawo międzynarodowe, jak również polskie prawo, aby rozróżnić rozmaite wspólnoty mniejszościowe, używa trzech głównych kategorii, tzn. mniejszości narodowe, mniejszości regionalne, mniejszości etniczne. Nadal jednak zasadniczym problemem jest zaklasyfikowanie do danej grupy mniejszościowej. W przeciwieństwie do obywatelstwa, które jest jednoznacznie określone przez prawo, narodowość jest stanem świadomości każdego człowieka i wynikającą z tego stanu identyfikacją z określoną grupą etniczną (Eriksen, 2013). W takiej sytuacji, grupy etniczne rozumie się najogólniej jako rodzaj podzbioru w ramach państwa narodowego, których dominantami są w głównej mierze czynniki kulturowe. Zespół cech kulturowych może być jednak używany tylko jako kryterium pomocnicze, bo ostatecznie niezbędna jest również deklaracja samych zainteresowanych.

Nie ulega wątpliwości, że w potocznym języku zarówno pojęcie etniczności, jak i tożsamości kojarzone jest przede wszystkim z tematami mniejszości oraz stosunkami rasowymi. Nie oznacza to jednak, że grupy większościowe nie są etniczne, bo różnorodność etniczna jest powszechna (Eriksena, 2013). Bazowanie jedynie na cechach kulturowych, prowadzi do utrwalenia stereotypów, zjawiska kluczowego w kontekście nierównego traktowania, a niekiedy nawet naruszania praw jednostki. Najczęściej stereotypy pojawiają się w relacjach „mniejszość – większość” i są efektem wstępnej kategoryzacji (rozpoznawanie podobieństw i różnic). W przypadku braku mechanizmów autoregulujących stereotypy (świadomość sprzeczności reakcji z równościowymi przekonaniami) mogą się z czasem przekształcić w uprzedzenia, czyli negatywne postawy wobec zdefiniowanej społecznie grupy (ryc. 3, ryc. 4). Zachowanie zbudowane na podstawie stereotypów i uczuć wobec osób przynależących do stereotypizowanej grupy określa się już mianem dyskryminacji (Cieślikowska, 2010) (ryc. 3). Takie nieuzasadnione i niesprawiedliwe traktowanie poszczególnych jednostek, z powodu ich przynależności grupowej, jak uczy historia jest stosunkowo niebezpieczne, dlatego też warto podejmować działania antydyskryminacyjne wcześniej.



Ryc. 3. Łańcuch dyskryminacji – schemat pokazujący zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją

Źródło: Cieślikowska, 2010



Ryc. 4. Schemat mechanizmu autoregulującego powstanie stereotypu

Źródło: Cieślukowska, 2010

Regulacje prawne dotyczące ochrony mniejszości i edukacja antydyskryminacyjna

Pierwszy powszechnie uznawany system ochrony mniejszości znany jest jako trzynastanie traktatów mniejszościowych Ligi Narodów. Traktaty te gwarantowały grupom mniejszościowym równość wobec prawa, a także umożliwiały swobodne korzystanie z języka ojczystego. Kolejne akty oraz traktaty wydawane po zakończeniu II wojny światowej w głównej mierze odnosiły się już do praw jednostki, a nie grupy. Europejska konwencja praw człowieka z 4 listopada 1950 roku gwarantuje korzystanie z praw i wolności wszystkim bez dyskryminacji wynikającej z takich powodów jak płeć, rasa, kolor skóry, język, religia, przekonania polityczne i inne, pochodzenie narodowe lub społeczne, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie bądź z jakichkolwiek innych przyczyn (art. 14). Organizacja Narodów Zjednoczonych zawarła przepisy o ochronie wspólnot mniejszościowych dopiero w Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 1966 roku (art. 27 Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych), Konwencji UNESCO o zakazie dyskryminacji w szkolnictwie z 1960 roku oraz Konwencji praw dziecka. Dzisiaj dokumentem podstawowym, odnoszącym się do praw mniejszości jest przyjęta przez ONZ Deklaracja praw osób należących do mniejszości narodowych lub etnicznych, religijnych i językowych z dnia 10 grudnia 1992 roku. W Polsce prawa mniejszości reguluje również ustawa z 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, a także tzw. ustawa antydyskryminacyjna z 1 stycznia 2011 roku.

Celem edukacji antydyskryminacyjnej jest przeciwdziałanie przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności. Jest to także odpowiedź na nierówne traktowanie ze względu m.in. na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię lub światopogląd (wyznanie lub bezwyznanie), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek,

orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny (Branka i in., 2011). W większości krajów europejskich edukacja ukierunkowana na ogólną redukcję postaw dyskryminacyjnych jest powszechnie akceptowalna. W Polsce działania tego typu prowadzone są głównie przez organizacje pozarządowe. W skład tzw. Koalicji Edukacji Antydyskryminacyjnej w Polsce wchodzi 52 organizacje pozarządowe (stan na 24 listopada 2014 r.). Zajmują się one głównie redukcją negatywnych postaw wobec: Żydów, Romów, osób LGBT, osób biseksualnych i transseksualnych, kobiet (głównie aspekty związane z przemocą) (Kwiecień, 2014). Należy jednak podkreślić, iż wszystkie te działania mają charakter doraźny, brak jest systemowych rozwiązań z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej oraz kompleksowej edukacji o wielokulturowości. W świetle rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, choć teoretycznie lekcje z historii i kultury mniejszości mogą być zorganizowane na pisemny wniosek rodziców, w praktyce zdarza się to bardzo rzadko. Wdrożenie systemu edukacji antydyskryminacyjnej, odwołującego się do uogólnień, jak i konkretnych przykładów podnoszących stan naszej świadomości, pozwoliłoby na efektywne działania w zakresie komunikacji międzykulturowej i przeciwdziałania dyskryminacji. Zbliżająca się reforma edukacji oraz nowa podstawa programowa z geografii daje nadzieje na wyraźny zwrot w nauczaniu o wielokulturowości. Tymczasem jednak realizowany program nauczania z przyrody i geografii w Wolnej Szkole Waldorfskiej w Krakowie jest pierwszym, który obejmuje zagadnienia edukacji antydyskryminacyjnej, w większym wymiarze godzin i zagadnień problemowych.

Dyskusja nad rolą geografii w edukacji antydyskryminacyjnej

Geografia jest szczególnie predysponowana do realizacji zagadnień z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, ponieważ jako przedmiot szkolny w najlepszy sposób prezentuje różnorodność otaczającego nas świata, a także współzależność czynników środowiskowych, społecznych i ekonomicznych. Geografia podobnie jak historia prezentuje rzeczywistość w sposób syntetyczny (całościowy), a nie tylko analityczny. Takie podejście sprzyja wdrożeniu treści antydyskryminacyjnych. Szczególne predyspozycje geografów do kształtowania postaw tolerancji i pojednania, zauważył również w latach 30. XX wieku prof. Stanisław Pawłowski. Podczas licznych wystąpień wielokrotnie podkreślał on ogromne znaczenie geografii w obliczu rosnącego braku tolerancji w Europie (m.in. Geografia jako nauka porozumienia i zgody pomiędzy narodami – artykuł z 1934 r. oraz Rola geografii w życiu narodów – artykuł z 1939 r.) (Zatorski, 2014).

Proponowana koncepcja geografii, jako przedmiotu dialogu międzykulturowego, oparta jest na wieloaspektowości dyskryminacji w polskich szkołach, a także braku systemowych rozwiązań dotyczących tego problemu. Zajęcia z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej, realizowane w ramach treści geograficznych powinny mieć charakter problemowy, aby zmuszać do myślenia, poszukiwania przyczyn i skutków oraz formułowania wniosków. Te postulaty wymagają jednak nowego podejścia do nauczania geografii, w większym stopniu uwzględniającego aspekty wielokulturowości i zagadnień z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. Do potencjalnych zadań geografów i edukacji geograficznej z pewnością należałoby:

- pokazanie różnorodności otaczającego nas świata zarówno pod względem przyrodniczym jak i kulturowym;
- zwrócenie uwagi na potrzebę właściwej obserwacji zjawisk z punktu widzenia grup dyskryminowanych;
- zwiększenie wiedzy uczniów o kulturze grup mniejszościowych;
- kształtowanie postaw tolerancji wobec grup mniejszościowych (w tym sytuacji osób niepełnosprawnych, ubogich i imigrantów);
- aktualizowanie nauczanych treści w kontekście bieżących wydarzeń geopolitycznych i katastrof przyrodniczych.

Problemem staje się także wzmocnienie tożsamości grup regionalnych (Ślązacy, Kaszubi) oraz wewnętrzne zróżnicowanie grup etnicznych i dyskusje nad etnogenezą (Romowie, Łemkowie). Dlatego aspekty dotyczące: koloru skóry, wyznania, języka, płci, statusu społecznego w kontekście dziedzictwa polskiej i europejskiej wielokulturowości winny być obowiązkowym elementem systemu edukacji. Pozwoliłoby to w większym stopniu na samookreślenie grup etnicznych, a grupom większościowym na oswojenie z różnorodnością otaczającego nas świata. W perspektywie czasu, warto również zwrócić uwagę na pomijany przez organizacje pozarządowe problem germanofobii i rusofobii. Współcześnie historyczne zaszczości są wzmacniane przez działania władz rosyjskich (aneksja Krymu, agresywna polityka wobec Ukrainy, nasilenie dyskursu nacjonalistycznego) (Kwiecień, 2014). Cechą ludzi jest ich różnorodność i to właśnie na oswojenie z tą różnorodnością powinno kłaść się nacisk we współczesnej szkole.

Podsumowanie

W wielu szkołach geografia stała się synonimem statycznej wiedzy faktograficznej, a przecież nadrzędną rolą geografii jest rozwijanie świadomości przestrzennej poprzez stopniowe poznawanie otaczającego nas świata, zarówno w ramach zajęć lekcyjnych, zajęć terenowych, jak i podczas organizowanych przez szkołę wycieczek. Uczniowie tradycyjnych szkół w zdecydowanej większości nie mają także świadomości, że wiedza i umiejętności geograficzne są niezbędne do właściwej percepcji i obserwacji zjawisk społecznych oraz przyrodniczych. Należy więc na wzór szkół waldorfskich podkreślać walory poznawcze i wychowawcze geografii potrzebne do właściwej korelacji uwarunkowań przestrzennych i zjawisk wpływających m.in. na konflikty etniczne, preferencje wyborcze, a także skutki klęsk żywiołowych. W pedagogice waldorfskiej geografia nawiązuje do tematów z m.in. historii (wielkie odkrycia geograficzne), języka polskiego (opis, opowiadanie, reportaż, esej), matematyki (matematyczne metody analizy danych geograficznych), fizyki, chemii i biologii (zjawiska i procesy z zakresu tych dyscyplin naukowych). Osobnym zagadnieniem jest również szeroka problematyka dyskryminacji i edukacji antydyskryminacyjnej realizowana od szóstej klasy szkoły podstawowej co dwa lata (Wolna Szkoła Waldorfska). Biorąc pod uwagę, iż Polska jako jeden z nielicznych krajów Unii Europejskiej nie wdrożył dotychczas w system edukacyjny obligatoryjnych zajęć z edukacji antydyskryminacyjnej (Branka i in., 2011; Kwiecień, 2014) ich uwzględnienie w programie nauczania z geografii i historii (w każdej polskiej szkole), byłoby odpowiedzią na brak systemowych rozwiązań z tego zakresu. Ponadto, aktualność treści

geograficznych i realizacja pewnych aspektów przyrodniczych w kontekście problemów zagospodarowania przestrzennego mogłoby zwiększyć popularność geografii jako praktycznego przedmiotu nauczania. Do głównych wyzwań współczesnej edukacji geograficznej z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej należy z pewnością:

- wyjaśnienie geograficznych (geopolitycznych) uwarunkowań konfliktów w Europie i na świecie (m.in. Krym i wschodnia Ukraina, Bośnia i Hercegowina, Serbia i Kosowo, Mołdawia i Naddniestrze, Chiny i Tybet, Hiszpania i Katalonia, Azerbejdżan i Górski Karabach);
- edukacja kulturowa w kontekście mniejszości narodowych i etnicznych (szczególnie w sytuacji napływu uchodźców z Ukrainy, Bliskiego Wschodu i północnej Afryki);
- wyjaśnienie wpływu kataklizmów naturalnych (trzęsienia ziemi, powodzie, osuwiska, nawałnice) na sytuację społeczno-ekonomiczną krajów lub regionów świata.

Literatura

- Babicz, J. (red.). (1965). *Przegląd zagranicznej literatury geograficznej. Tendencje specjalizacyjne i integracyjne w geografii XIX i XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Geografii PAN.
- Branka, M. (2011). Edukacja antydyskryminacyjna. W: M. Branka (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Cieślukowska, D. (2010). Tożsamość społeczna. Dyskryminacja. Przeciwdziałanie dyskryminacji. W: M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*. Kraków: Wydawnictwo Stowarzyszenia Willa Decjusza, 66–74, 108–132.
- Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Eriksen, T.H. (2013). *Etniczność i nacjonalizm*, B. Gutkowska-Nowak (tłum.). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Fenton, S. (2013). *Etniczność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Groenwald, M., Plit F., Rodzół, J., Szkurłat, E., Tracz, M. (2008). Raport o stanie geografii szkolnej w nowym systemie oświaty w Polsce. W: R. Wiśniewski, W. Gierańczyk (red.), *Dokumentacja Geograficzna – Geografia we współczesnym systemie kształcenia*, 38. Warszawa: Wydawnictwo IGiPZ PAN, 5–17.
- Jakubowski, M. (1996). O myśleniu filozoficznym i poszukiwaniu zasad porządkujących wiedzę geograficzną. W: M.Z. Pulinowa (red.), *Człowiek bliżej Ziemi. O teoretycznych podstawach nauczania geografii i ich praktycznym zastosowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP, 68–84.
- Kwiecień, P. (2014). *Edukacja antydyskryminacyjna w Polsce – przegląd działań*. Wydawnictwo Sieć Tolerancji. Pozyskano z: <http://siectolerancji.pl/sites/default/files/upload/Edukacja%20antydyskryminacyjna%20w%20Polsce.pdf>
- Maik, W. (2012). Przemiany Geografii jako nauki i ich wpływ na system akademickiej edukacji geograficznej. *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG 2*. Łódź–Toruń, 15–25.
- Pawłowski, S. (1938). *Geografia jako nauka i przedmiot nauczania*. Lwów–Warszawa: Książnica-Atlas, 56–90, 131–146, 199–203.
- Pawłowski, S. (1939). Rola geografii w życiu narodów. *Czasopismo Geograficzne*, 1, 1–2.

- Posern-Zieliński, A. (2005). *Etniczność. Kategorie. Procesy etniczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Wilczyński, W. (1996). *Idea przyrody w historii myśli geograficznej*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Wilczyński, W. (2003). *Autonomia i jedność geografii*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkiego Towarzystwa Naukowego.
- Wilczyński, W. (2011). *Ideowe źródła i tożsamość geografii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Zatorski, M. (2014). Idea geografii regionalnej jako przedmiotu nauczania w okresie kryzysu geografii w szkole. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica*, 7, 30–36.
- Żelazny, W. (2004). *Etniczność. Ład. Konflikt. Sprawiedliwość*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Europejska konwencja praw człowieka z dnia 4 listopada 1950 roku, art. 14.
- Konwencja UNESCO o zakazie dyskryminacji w szkolnictwie z 1960 roku.
- Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej z 1966 roku, art. 27.
- Deklaracja praw osób należących do mniejszości narodowych lub etnicznych, religijnych i językowych z dnia 10 grudnia 1992 roku.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.
- Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 roku (Dz.U. z 2005 r. nr 17, poz. 141).
- Ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania z dnia 3 grudnia 2010 roku (Dz.U. 2010 r. nr 254, poz. 1700).

Notka biograficzna o autorze: absolwent geografii z przyrodą na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Po zakończeniu studiów podjął pracę w charakterze nauczyciela geografii w szkołach publicznych, a od 2016 r. w niepublicznej szkole waldorfskiej. W 2013 r. rozpoczął również studia doktoranckie z zakresu geografii na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Swoje zainteresowania badawcze koncentruje na strukturalnych uwarunkowaniach rozwoju rzeźby Beskidu Niskiego oraz dydaktyce geografii i geografii regionalnej ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania tożsamości regionalnej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej i Południowej.

Biographical note of author: Geography graduate with nature at the Pedagogical University in Krakow. After graduating, he took a job as a geography teacher in public schools and since 2016 in a non-public waldorf school. In 2013 he also began his doctoral studies in the field of geography at the Jagiellonian University in Krakow. His research interests are based on the structural control of the Low Beskid landscape development, teaching geography and regional geography with particular emphasis on shaping of regional identity in the countries of Central-Eastern and South Europe.

Michał Zatorski, mgr
Uniwersytet Jagielloński
Wydział Geografii i Geologii
Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej
Zakład Geomorfologii
ul. Gronostajowa 7
30-387 Kraków
michal.zatorski@uj.edu.pl